Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9570641
Centre d'intérêt: 320

Paré, André, 1936-.

Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire / André Paré, Thérèse Laferrière. -- Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne de Québec, c1985.
107 p. ; 23 cm.

Bibliogr. : p. 107.

ISBN 2-920622-94-3

Descripteur(s): *Instrument d'analyse *Attitude de l'enseignant *Comportement de l'enseignant *Evaluation par l'enseignant *Comportement des enseignants *Auto-évaluation *Pratique pédagogique *Style d'enseignement *Primaire (Niveau)

L'"Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire" est un outil de développement professionnel. Il s'agit d'un instrument complexe qui identifie un certain nombre de gestes qui définissent la tâche d'une enseignante au primaire. Ces gestes reflètent des attitudes, des habiletés et des connaissances que l'enseignante doit chaque jour développer à un degré plus élevé. En tant qu'instrument d'apprentissage, il permet à l'enseignante d'identifier les aspects de son travail à développer, d'observer ses gestes et attitudes et d'exercer un certain contrôle sur eux. En tant qu'instrument d'évaluation personnelle, il permet à l'enseignante de faire régulièrement le point sur ses gestes pédagogiques.

C'est en travaillant avec les enseignantes dans leurs classes que les auteurs ont créé cet instrument de travail. Ils ont largement utilisé "The Role of the Teacher in Society" ("Instrument pour la formation des enseignantes", J. O. Carpenter) et les évaluations de mi-trimestre 1981 du projet PIF. Ils se sont également inspirés des documents d'évaluation en usage à l'Université Simon Fraser. Chacune des habiletés retenues est suivie d'une cote allant de 1 à 5, qui permet à l'enseignante de s'auto-évaluer.

Type de document: r

EDUQ 8570641

André Paré
Thérèse Laferrière

Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire

CENTRE D'INTÉGRATION DE LA PERSONNE

EDUQ 8570641

André Paré
Thérèse Laterrière

INVENTAIRE DES HABILETÉS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

Centre d'intégration de la personne

Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
C.P. 9514
Sainte-Foy, Québec
G1V 4B8

Copyright — Centre d'intégration de la personne de Québec Inc. 1985

Tous droits réservés

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec - 1er trimestre 1985

ISBN 2-920 622-94-3

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE 7
PREMIÈRE PARTIE 11
Enseigner : un geste d'art 13
De la pratique à la théorie 17
Un instrument d'observation 29

DEUXIÈME PARTIE : Inventaire des habiletés nécessaires à l'enseignement au primaire 27

1. ATTITUDES PERSONNELLES 29

2. ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT AUX ENFANTS 37
2.1 Connaissance des enfants 39
2.2 Individualisation de l'enseignement 42
2.3 Construction d'activités pédagogiques 46
2.4 Matériel pédagogique et moyens d'enseignement 52

3. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT 57
3.1 Conceptualisation 59
3.2 Définition d'objectifs 63
3.3 Évaluation 66

4. INTERVENTION PÉDAGOGIQUE 71
4.1 Gestion démocratique 73
4.2 Climat favorable à l'apprentissage 80
4.3 Développement cognitif 85

5. MAÎTRISES PARTICULIÈRES 91
5.1 Langage 93
5.2 Maîtrise des contenus académiques 97

6. ASPECTS PROFESSIONNELS 101

RÉFÉRENCES 107

PRÉFACE

C'est en travaillant avec les enseignantes sur le terrain, dans leur classe, que nous en sommes venus à développer cet instrument de travail qu'est L'inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement primaire. *Nous l'avons mis au point dans un contexte de supervision de l'enseignement. Nous croyons que cet instrument peut être utile à toute enseignante (ou étudiante) qui veut observer et analyser plus finement son action quotidienne, et la transformer.*

Nous croyons profondément que chaque enseignante, (chaque étudiante) est la personne la mieux placée pour questionner sa pratique et choisir les gestes pédagogiques les plus significatifs pour elle. Nous croyons aussi que l'exploration personnelle, la prise de risques, a avantage à être vivifiée par des échanges soutenus et renouvelés avec les pairs. Ces échanges permettent de stimuler et de soutenir cette démarche de croissance.

Nous n'avons pas voulu privilégier tel ou tel courant pédagogique. C'est chaque enseignante (ou étudiante) qui doit construire dans l'action sa propre pédagogie. Il ne nous paraît guère utile de vouloir se conformer à des modèles extérieurs qui assujettissent au lieu de libérer. Cet instrument n'est pourtant pas neutre. Il est orienté dans le sens d'une plus grande participation des enfants à tous les aspects de la vie de la classe. On y verra une insistance sur la vie démocratique. Plusieurs items visent l'élargissement et l'approfondissement des habiletés mentales utilisées par les enfants ainsi qu'une meilleure planification de l'enseignement. Une place est aussi réservée à l'imprévisible.

La tâche quotidienne d'une enseignante est fort complexe. Vouloir la pousser à son extrême perfection serait se condamner à un jugement et à une dépréciation constante. Nous croyons que la seule chose qui puisse se faire, c'est l'élévation du niveau de conscience ainsi que l'accroissement de la capacité d'analyse. C'est avec cela que toute enseignante peut se transformer dans un sens qui convienne à sa réalité propre. Chaque personne doit pouvoir

devenir ce qu'elle veut être et non se laisser balloter au hasard des événements et des désirs des autres.

Si on a longtemps voulu planifier le changement et le produire de l'extérieur, nous sommes convaincus qu'aucun changement ne sera possible tant et aussi longtemps qu'il ne partira pas des personnes elles-mêmes. C'est chacun et chacune, partant de sa propre énergie, qui pourra s'engager dans sa propre transformation. Aucun chemin n'est identique, aucun n'est meilleur. Il s'agit ultimement de faire l'expérience de sa propre satisfaction et de trouver un centre à partir duquel chacun peut décider de ce qui lui convient le mieux et de ce qui convient le mieux aux enfants.

Nous croyons que cet instrument peut permettre à chaque enseignante de se rapprocher d'elle-même, de ses propres contradictions, de ses propres aspirations.

André Paré,
Thérèse Laferrière

NOTE DES AUTEURS

Pour réaliser ce document, nous avons largement utilisé « The Role of the Teacher in Society » ***(Instrument pour la formation des enseignants*, J.O. Carpenter)** et les évaluations de mi-trimestre 1981 du Projet P.I.F. Nous nous sommes également inspirés des documents d'évaluation en usage à l'Université Simon Fraser. Les travaux de recherches sur les compétences minimales réalisés au département de psychopédagogie de l'Université Laval ont également été consultés.

PREMIÈRE PARTIE

ENSEIGNER : UN GESTE D'ART

Avant de présenter ***l'inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*** il nous paraît important de situer cet instrument dans un contexte théorique qui permet d'en comprendre le sens et d'éviter des utilisations maladroites. Il s'agit d'un instrument de développement professionnel et c'est dans une conception de la croissance qu'il faut le situer.

ENSEIGNER : UN GESTE D'ART

L'enseignement est un acte très complexe qui fait appel à toutes les ressources de l'enseignante[1]. Il s'agit d'un acte spontané et intuitif qui rejoint la personne simultanément dans toutes ses composantes. On n'enseigne pas avec une partie de soi-même. Toutes les composantes sensorielles, émotionnelles, intellectuelles et spirituelles de l'enseignante sont en jeu. Elle doit sans cesse composer avec une multiplicité d'informations provenant du milieu environnant. Elle est toujours en train de traiter des quantités de données de toute nature et elle côtoie sans cesse ses propres limites.

On ne saurait réduire l'enseignement à quelques variables faciles à isoler. On ne saurait non plus prétendre entraîner quelqu'un à poser un acte aussi complexe que celui d'enseigner, grâce à un simple conditionnement qui l'amènerait à réagir automatiquement de la bonne façon. L'enseignement implique une analyse et une compréhension constante de la réalité dans toute sa complexité.

L'enseignement est un acte global et intuitif, qui n'est pas sans ressembler aux gestes posés par des artistes. On ne dresse pas un peintre à poser des gestes précis et définitifs. Il se place lui-

1. NOTE : La majorité des enseignants du primaire étant des femmes (ainsi que des étudiants en formation) ce texte sera entièrement écrit au féminin (ce terme incluant ici le masculin).

même dans une situation d'exploration où ses gestes et ses techniques ont comme fonction de lui révéler les éléments de la pensée intuitive qui existe à l'intérieur de lui et qui se dévoile graduellement à travers son propre processus de travail. C'est de son travail que naît son expression.

Nous appelons ici intuition, cette connaissance intérieure, fondamentalement corporelle et émotionnelle, non explicitée et fondée sur l'expérience antérieure, sur les données sensorielles et émotionnelles intériorisées. Cette connaissance déborde largement ce qu'on peut en dire et la quantification qu'on peut en faire, et elle guide constamment nos gestes. C'est cette structure intérieure qui nous permet de reconnaître dans nos propres productions ou autour de nous les gestes et les idées qui l'expriment le mieux, comme ceux qui la contredisent.

L'acte d'enseigner fait appel à cette connaissance intérieure, que nous avons appelé l'intuition. Pour cette raison il fait appel à toutes les ressources de la personne, à ses attitudes, ses habiletés, ses connaissances et ses techniques. L'enseignante doit sans cesse orchestrer tout ce matériel en fonction des données qu'elle perçoit autour d'elle. Un acte d'enseigner est en soi une performance, et toute enseignante a éprouvé à un moment ou à un autre la satisfaction profonde qui l'accompagne. Nous ne parlons pas ici des gestes routiniers posés dans le cadre d'une pédagogie de la « page qui tourne » (Madeleine Rioux, 1982). Nous nous référons à une pédagogie où l'enseignante invente ses propres gestes.

Dans une telle pédagogie, les produits ne sont pas connus à l'avance. Ils apparaissent en cours de route (Eisner, 1979, p. 153-154). L'enseignante se sert de certains indices et, tirant parti de toutes ses ressources personnelles et de celles du milieu, elle compose avec la réalité telle qu'elle se déroule autour d'elle. Les qualités et les produits émergent en cours de route et elle les reconnaît comme tels ou elle les rejette. La pédagogie n'est pas quelque chose de programmable, de prescriptible qui obéisse à des règles fixes. Bien sûr on peut déterminer à l'avance ce qui va se passer et forcer les participants à se comporter comme on l'a prévu. C'est là un acte qui se rapproche davantage du conditionnement que de l'enseignement. Nous croyons qu'un acte d'enseignement doit tenir compte à la fois des particularités de

celle qui enseigne, de celui à qui cet enseignement s'adresse et de l'environnement où ce processus se déroule. Autrement dit, l'acte d'enseigner n'est pas un produit prédéterminé, il est fondamentalement un processus en train de se faire, en tenant compte de tout ce qui peut l'affecter. Il fait appel à un répertoire, à des techniques, à des idées et à des connaissances, mais aussi à des sensibilités propres à l'enseignante. Il conduit aussi à des jugements et à des évaluations qui sont portés à la fois sur la nature de l'acte, sur son déroulement et sur ses effets.

Cet acte se déroule dans l'instant. On peut le préparer, mais toute enseignante sait qu'elle devra composer avec tout ce qui se présentera à elle. L'imprévisible est fondamental dans l'acte d'enseigner, car c'est lui qui permet le mieux de cristalliser les ressources des personnes en présence. Le fait de se réaliser dans l'immédiat, dans l'ici et maintenant, est une autre des caractéristiques qui font de l'enseignement un acte d'art.

De plus, cet acte, non seulement fait appel aux ressources et aux particularités de la personne, mais à cause de la structure intuitive en jeu, il est un révélateur de la personne. L'acte d'enseigner comme tout acte créateur est un instrument de croissance et de développement personnel incomparable. Il conduit à une affirmation de soi constante. Il peut aussi soulever des difficultés personnelles.

Dans le contexte scientifique contemporain, où l'on veut que tout participe de la science, c'est un peu une hérésie que d'avancer l'idée que l'acte d'enseigner est un geste d'art. C'est raviver la vieille querelle qui voulait que l'on détermine si l'enseignement était art ou science. Nous ne voudrions pas éliminer le rôle de la science, mais nous aimerions la replacer en son juste lieu. Son rôle n'est pas, de diriger l'acte d'enseigner de l'extérieur. La science prétend à des contrôles auxquels ne se plie pas facilement le geste spontané. Par ailleurs il est probable que des données dites scientifiques peuvent éclairer les gestes d'enseignement ou en faciliter l'analyse.

Il nous faut bien reconnaître que la science est une voie d'accès à la connaissance et que l'art en est une autre tout aussi sérieuse (Eisner, 1979), bien que fondée sur d'autres données et sur une autre approche.

L'acte d'enseigner, intuitif, global, spontané représente le moment d'intégration par excellence. Le geste spontané de l'enseignante représente le geste le plus évolué qu'elle puisse poser à un moment de son développement. Compte tenu de ce qu'elle sait, de son expérience et de toute l'information qu'elle a recueillie et intégrée, de cette structure intérieure qui la guide, elle peut incarner sa pensée dans la réalité de façon très spécifique. On aura beau entretenir les plus beaux discours théoriques et verbaux, les gestes spontanés demeurent toujours les seuls garants de l'intégration. Ils sont porteurs de leur propre continuité, car ces gestes évoluent sans cesse dans le sens de la perception de celle qui les pose.

Les gestes pédagogiques sont en conséquence porteurs d'une conception pédagogique implicite. Les enseignantes ne formulent que rarement leur pensée pédagogique, elles agissent. Leurs gestes nous disent sans cesse ce qu'est leur pensée, ce qu'elles sont profondément.

Eisner parle de l'existence d'une «expertise» ***(connoisseurship)*** chez les enseignantes (Eisner 1979, p. 14-15). Il prend comme exemple les dégustateurs de vin qui font montre d'une expertise indiscutable, mais qui n'est pas pour autant facile à communiquer. Les habiletés d'analyse et de diagnostic que l'on retrouve dans beaucoup de métiers sont de cet ordre. Elles originent de la manipulation d'une réalité complexe, grâce à des techniques particulières, et elles s'opèrent à un niveau implicite, non formulé. Cette connaissance trouve son fondement dans l'intégration profonde d'une quantité de données sensorielles, affectives et cognitives qui ne se laissent pas réduire au verbal et au numérique.

Pourtant la gestuelle a une continuité, une constance, qui nous indique qu'elle traduit un référent intérieur assez stable. Le style d'une enseignante, comme celui d'un artiste, ne varie pas du jour au lendemain. Il est ancré dans une structure intérieure très puissante. Que cette structure ne soit pas formulée ne l'empêche pas d'exister.

« La plus grande partie de ce qu'une enseignante sait est comme un iceberg dans la mesure où la plus grande partie repose sous le seuil de la conscience. Une enseignante peut réagir de façon appropriée à des situations complexes à cause de cette connaissance sous-jacente, mais il n'est habituellement pas nécessaire de formuler pourquoi une action a été entreprise plutôt qu'une autre. Les séminaires fournissent une occasion d'amener cette connaissance à la surface, de partager des ***insights***, et d'exposer sa propre expérience d'une façon telle que la conscience en soit accrue. L'accroissement de la conscience a des conséquences sur la pratique. »

(Hull, 1978, p. 6)

DE LA PRATIQUE À LA THÉORIE

Si l'on accepte l'idée que toute enseignante porte en elle-même une conception théorique implicite de l'enseignement, c'est à partir de là qu'on aurait avantage à situer l'essentiel de la formation et du perfectionnement. Devenir conscient de ses théories, c'est ce qui change la pratique (Elliott, 1976, p. 1).

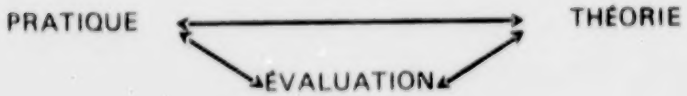
Argyris et Shön (1975) font la distinction entre la théorie implicite qui guide l'enseignante et la théorie explicite et formulée dont elle se réclame verbalement :

« Lorsqu'on demande à quelqu'un comment il se comporterait dans telle circonstance, la réponse qu'il donne habituellement correspond à la théorie qu'il épouse pour cette situation. C'est la théorie d'action à laquelle il donne son adhésion ***(espoused theory)***, et qu'il communique aux autres sur demande. Cependant, la théorie qui gouverne réellement l'action est sa théorie d'expérience ***(theory-in-use)*** qui peut n'être pas compatible avec sa théorie épousée... Lorsque nous formulons nos théories d'expérience, nous rendons explicite ce que nous connaissons déjà implicitement; nous pouvons tester notre connaissance explicite en la confrontant à notre connaissance implicite, tout comme le scientiste teste ses hypothèses explicites en les confrontant à ses intuitions. » (pp. 6-7 et 11).

Jusqu'à maintenant, tant dans le perfectionnement que dans la formation initiale des enseignantes, le rapport entre la théorie et la pratique s'est toujours établi dans le sens de la théorie vers la

pratique. On a toujours agi comme s'il fallait d'abord avoir une théorie claire, précise, des principes bien arrêtés et formulés, une expérimentation bien définie et planifiée. Évidemment l'évaluation venait confirmer tout cela. On a procédé dans un contexte linéaire où tout est simple et univoque. La réalité ne s'est pas laissée réduire et on sait que ce genre d'approche n'a pas donné grand-chose auprès de la masse des enseignantes.

S'il convient de reconnaître le rôle important de la théorie, il faut savoir la situer dans une relation dialectique avec la pratique. Les deux doivent s'éclairer et se transformer mutuellement. L'évaluation de l'action doit rejaillir autant sur la pratique que sur la théorie qui l'inspire. Le schéma qui suit montre cette relation (Paré et *al.* 1982).



Ainsi on peut concevoir que la théorie puisse guider et éclairer la pratique durant que la pratique vient vivifier et transformer la théorie, la rapprocher toujours plus du réel.

Loin de nous l'idée d'affirmer que tout geste posé par une enseignante est un geste parfait. Nous affirmons simplement que tout geste posé à un moment donné est le meilleur, le plus évolué qui puisse être posé par cette enseignante compte tenu de ce qu'elle est et de ce qu'elle sait. C'est d'ailleurs ce geste qui peut servir de base à une analyse critique et à un éclairage spécifique et qui peut donner naissance à une transformation ultérieure. Cette transformation ne se réalisera que lorsqu'elle apparaîtra possible et avantageuse, compte tenu des conditions du moment et des ressources personnelles et matérielles disponibles.

Pour soutenir une telle argumentation, il faut aussi émettre le postulat que les enseignantes sont capables d'agir de façon autonome en fonction de leur propre volonté et qu'elles sont intéressées en tant que personnes à aller au bout de leurs possibilités.

Tout acte d'enseignement est porteur de contradictions. En effet, chaque geste pédagogique se situe, aux limites mêmes de celle qui le pose. Après avoir agi spontanément, toute enseignante est en mesure de prendre du recul, de percevoir et d'analyser ce qu'elle a fait et d'en tirer les conclusions. Il y a dans tout geste la partie qui correspond à ce que l'on cherche et la partie qui ne rejoint pas nos intentions ou nos valeurs; c'est la distance entre les intentions et les résultats qui exprime la contradiction. L'enseignante est limitée dans ce qu'elle peut faire par son répertoire de connaissances et de techniques, et par sa capacité de percevoir certains aspects de son environnement. Pour trouver de nouvelles réponses, mieux adaptées, elle devra explorer, dans son action ou autour d'elle, pour trouver des gestes qui correspondront mieux à ce qu'elle cherche, mais qu'elle ne peut pas encore formuler avec précision. L'enseignante connaît les problèmes qui l'assaillent et elle est capable de reconnaître autour d'elle ou en elle ce qui semble pouvoir réduire sa propre contradiction.

Vue sous cet angle, la contradiction est source de changement. L'analyse de la contradiction permet une transformation de la perception. L'enseignante percevant de nouveaux aspects dans son action devient en position de pouvoir changer sa gestuelle. Derrière tout changement pédagogique il doit y avoir un changement de perception, une transformation dans la conscience de l'enseignante. Il faut être conscient qu'une telle transformation ne peut se faire que dans le temps.

La formation et le perfectionnement devraient donc tourner autour de l'analyse des gestes des enseignantes. L'échange entre les enseignantes, la description objective de ce qui est fait et l'éclairage par différentes théories permettent de faire apparaître de nouvelles dimensions et par le fait même de transformer la perception de celle qui a agi. On ne peut forcer une transformation personnelle. Elle ne provient toujours que de l'intérieur, et elle implique toujours une reconnaissance, une acceptation et une intégration de ce qui est par celle qui veut changer. Il ne s'agit jamais d'une lutte ou d'un refus, mais d'une coopération avec ce qui se passe déjà en soi. On change ce que l'on perçoit clairement.

> «Ce qui est impliqué dans le développement de l'expertise éducative ***(connoisseurship)*** c'est d'abord l'occasion de participer à des événements de la vie éducative d'une façon centrée, sensible et consciente. Deuxièmement, cela demande la possibilité de comparer ces événements, de discuter de ce qui a été vu de façon telle que les perceptions puissent être raffinées permettant d'identifier des événements non perçus auparavant, d'intégrer et d'apprécier ce qui a été vu... Parler de l'essence et de la signification dans l'observation d'événements éducatifs demande évidemment, non seulement une sensibilité aux qualités émergentes de la vie de la classe, mais aussi un ensemble d'idées, de théories ou de modèles qui permettent de distinguer ce qui est significatif de ce qui est sans importance, et de placer ce qui est vu dans un contexte intelligible. Ce processus n'est pas linéaire : nous ne voyons pas pour ensuite dégager les perceptions; les idées mêmes qui définissent pour nous la valeur éducative opèrent à l'intérieur des processus perceptuels pour localiser parmi des milliers de possibilités ce que nous choisissons de voir. L'essence de la perception c'est d'être sélective; il n'existe pas de façon de voir exempte de valeur (Eisner 1979, p. 195).

Eisner propose d'utiliser la «critique éducative» ***(educational criticism)*** pour aider les enseignantes à passer de cette «expertise» qu'elles possèdent à son explication et à sa formulation (Eisner 1979, pp. 203-213). L'explication permet par ailleurs, grâce à ses rejaillissements sur les structures de perception de transformer par la suite l'action et la formulation qui s'ensuit. Il distingue trois aspects à cette activité de «critique». D'abord il faut ***décrire*** minutieusement ce qui se passe, identifier, caractériser, illustrer l'activité quotidienne de l'enseignante ou des enfants. Il convient de choisir certains aspects et comme tout n'est pas facilement exprimable, de trouver des moyens appropriés pour arriver à faire comprendre le sens de ce qui se déroule. C'est souvent grâce à des métaphores ou à d'autres procédés de langage que l'on arrive à communiquer à d'autres et à soi-même ce qui se déroule vraiment. Il s'agit d'une reconstitution des événements qui ne saurait se réduire à quelques énoncés verbaux et encore moins à quelques chiffres.

Dans un second temps, il faut ***interpréter***, c'est-à-dire donner un sens, décoder ce qui a été décrit. C'est ici que toutes les théories peuvent intervenir pour éclairer la réalité et mettre en évidence certains aspects. L'existence de ces théories vient aussi jouer sur la

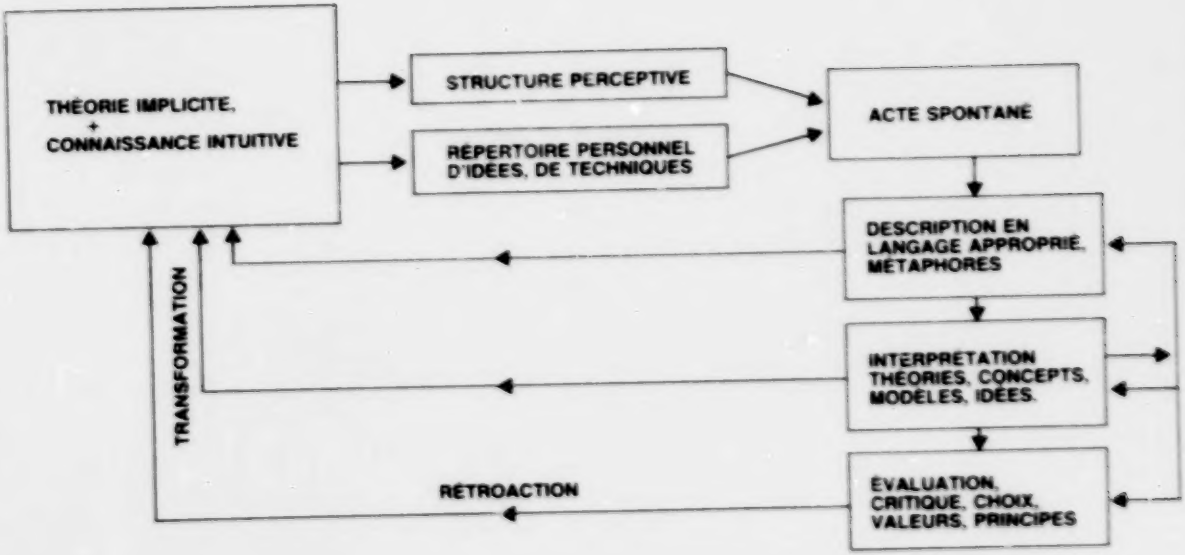
perception même de la réalité. Il faut connaître ces théories et être en mesure de choisir celles qui sont susceptibles de nous aider à agir dans le quotidien. Ces théories ont comme effet de mettre en lumière certains aspects de cette réalité, d'en privilégier certains côtés. Finalement, lorsque l'interprétation a été faite il faut passer à une ***phase évaluative*** qui implique des jugements de valeurs, des choix. Au-delà des théories, il y a des croyances, des philosophies qui guident aussi l'action.

Au lieu de prendre la position qui consiste à expérimenter une conception ou une théorie, nous nous retrouvons ici en train d'utiliser les conceptions et les théories pour analyser et interpréter les gestes posés. Il est probable que dans ce contexte, les transformations ultérieures vont aller dans le sens des modèles théoriques et de l'analyse faite. Ce qui est souhaité, c'est que l'enseignante trouve dans ses gestes une plus grande satisfaction et qu'elle en dégage le sens profond. Malheureusement ces gestes ne sont pas connus à l'avance, ni déterminables à l'avance. Ils relèvent à la fois de l'enseignante et des éléments de la situation. Ces gestes naissent de l'action et c'est l'analyse qui en dévoile tout le sens. Le schéma 1 (voir page suivante) résume ce qui précède.

Il s'agit en somme pour l'enseignante de chercher sa propre cohérence. Pour y arriver, il ne s'agit pas de conformer sa conduite à quelques idées ou théories extérieures. Il s'agit essentiellement de reprendre la totalité de sa gestuelle, de l'analyser sous différents éclairages, d'en comprendre le sens profond, et de trouver en elle et autour d'elle, avec l'aide des pairs et des modèles existants, ce qu'il faut pour expliciter la théorie implicite qu'elle porte en elle depuis longtemps. C'est la pratique quotidienne et son analyse systématique qui donnent accès à cette théorie implicite. Le changement pédagogique apparait comme une chose qui émerge de l'interaction entre la réalité et celle qui en fait l'analyse. La connaissance précède la capacité que l'on a de l'exprimer. En cela, l'acte d'enseigner est un geste d'art.

Nous en venons à croire que ce qu'il s'agit de développer chez l'enseignante, c'est une capacité d'observation, une conscience de ses gestes quotidiens et du sens qu'ils portent. C'est cette observation qui permet une certaine distanciation, et le cas échéant une transformation dont la source ne saurait être que l'enseignante.

SCHÉMA 1


THÉORIE IMPLICITE,
+
CONNAISSANCE INTUITIVE
STRUCTURE PERCEPTIVE
RÉPERTOIRE PERSONNEL
D'IDÉES, DE TECHNIQUES
ACTE SPONTANÉ
DESCRIPTION EN
LANGAGE APPROPRIÉ,
MÉTAPHORES
INTERPRÉTATION
THÉORIES, CONCEPTS,
MODÈLES, IDÉES.
ÉVALUATION,
CRITIQUE, CHOIX,
VALEURS, PRINCIPES
TRANSFORMATION
RÉTROACTION

UN INSTRUMENT D'OBSERVATION

C'est pour faciliter cette observation et cette transformation que nous avons conçu cet instrument concernant les habiletés[1] nécessaires dans l'enseignement au niveau primaire. Il faut le situer dans une perspective à long terme. On ne saurait transformer une pratique pédagogique du jour au lendemain. Il faut y mettre beaucoup de temps, de volonté et d'énergie. Nous croyons que toute transformation est intimement liée à la conscience que l'on a de ses propres gestes pédagogiques et à l'analyse que l'on peut en faire. Une telle analyse n'est par ailleurs jamais terminée, car on peut toujours améliorer le dernier geste posé. Nous croyons que nous avons tous avantage à commencer cette observation et cette analyse et à nous engager dans un processus de questionnement dynamique. Il y a dans tout geste pédagogique les racines qui lui ont donné naissance et les éléments même de sa transformation. Le futur est déjà présent dans chacun de nos gestes. Nous croyons que cet instrument peut être utile à toutes les personnes qui interviennent auprès des enfants du primaire. Il peut rejoindre les étudiants/es en formation initiale, tout comme les enseignants/es en perfectionnement. Il peut aussi aider des enseignants/es d'expérience, des enseignants/es superviseurs/es ou des directeurs/trices d'école à mieux faire leur travail. Il est précieux pour les responsables de la formation pratique qui ont à aider ces différentes catégories d'intervenants/es.

Il s'agit d'un instrument complexe qui identifie un certain nombre de gestes qui définissent la tâche d'un/e enseignant/e au primaire. Ces gestes reflètent des attitudes, des habiletés et des connaissances que l'enseignant/e doit chaque jour développer à un

---

1. Nous avons voulu éliminer la notion de «compétence» ***(Competency-Based-Teacher-Education)*** que l'on rencontre de plus en plus dans la littérature psychopédagogique. Nous lui préférons le terme habileté car celui-ci exprime mieux l'idée de quelque chose qui n'est jamais terminé et qui se développe sans cesse. Tout doit être perçu dans un devenir.

degré plus élevé. Nous nous sommes limités aux habiletés qui sont en relation étroite avec la pratique de l'enseignement.

Il faut concevoir cet instrument comme un outil d'apprentissage. Il vise à aider, à choisir certaines priorités et à nous permettre de mieux prendre conscience des progrès réalisés et de la direction dans laquelle nous sommes engagés. Bien sûr, il peut être en même temps un instrument d'évaluation, mais il ne saurait être question de l'utiliser pour porter un jugement définitif sur l'habileté à enseigner de quelqu'un. D'une part une telle habileté n'est jamais définitive puisqu'elle évolue. D'autre part nos gestes pédagogiques ne relèvent pas uniquement de chacun de nous. Ils sont aussi fonction d'un « champ » fort complexe où chacun se trouve à un moment précis : outre nos caractéristiques personnelles, nos connaissances, nos attitudes, il faut tenir compte de la présence d'un maître de stage, d'enfants particuliers vivant dans un milieu spécifique, de parents, de collègues, d'un directeur d'école, etc. Tout intervient simultanément et plusieurs éléments du « champ » peuvent ne pas être sous notre contrôle. Nous pouvons être empêché temporairement de développer ou d'utiliser certaines habiletés à cause de contraintes inhérentes au milieu. Par ailleurs, il est utile de se rappeler une fois de plus que le changement ne peut venir que de l'intérieur de la personne qui change. Si les analyses peuvent aider, les jugements catégoriques et extérieurs ne peuvent qu'augmenter la défensivité et les résistances. C'est chacun qui, à son temps, et en fonction de ses limites peut le mieux s'évaluer.

Par ailleurs, il serait faux de considérer comme une tare le fait de ne pas posséder telle ou telle habileté à un niveau élevé. Chacun de nous a ses caractéristiques propres, ses polarités et ses contradictions et même ce que l'on pourrait considérer comme un manque peut être une force lorsque l'on considère la dynamique propre de la personne qui a mis au point telle ou telle réaction. Chacun de nous est unique et notre responsabilité est plus d'apprendre à nous connaître et à nous utiliser dans nos forces et nos limites que de nous conformer à un modèle extérieur.

Il convient donc d'utiliser cet instrument avec beaucoup de circonspection. En tant qu'instrument d'apprentissage, il nous permet d'identifier des aspects de notre travail que nous considérons comme moins développés. Il nous permet aussi d'en discuter avec toutes celles qui nous entourent et peuvent nous aider. Il per-

met enfin de formuler des questions nouvelles pour lesquelles nous n'aurons pas nécessairement de réponses. Notre conscience étant éveillée, nous pouvons mieux reconnaître des éléments de réponses en nous ou autour de nous lorsqu'ils se présenteront. Nous pouvons aussi observer ces gestes ou ces attitudes que nous avons identifiés et avoir un certain contrôle sur eux.

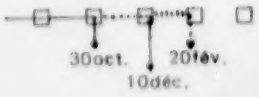
En tant qu'instrument d'évaluation personnelle, il nous permet de faire régulièrement le point sur nos gestes pédagogiques, de prendre conscience du chemin que nous avons parcouru et de celui qui nous reste à faire ou que nous souhaitons faire. Il peut nous aider aussi à déterminer les prochaines étapes et à les ajuster à nos particularités. Il est probablement plus important de choisir ses propres orientations que de chercher à réaliser celles que d'autres ont fixées pour nous.

Nous avons voulu réduire les catégories d'habiletés pédagogiques. Nous avons donc retenu quelques grandes catégories qui ont été subdivisées en plusieurs types d'habiletés pédagogiques. Chacune de celles-ci a été séparée en habiletés plus précises. C'est à l'aide de ces descriptions que nous pouvons identifier certaines des habiletés, des attitudes ou des gestes ainsi que le degré de développement que nous avons atteint.

Nous conseillons d'utiliser cet instrument à intervalles réguliers, à chaque mois par exemple. Les cotes qui suivent chacune des catégories peuvent être utilisées un peu à la façon d'un thermomètre en se souvenant bien qu'il ne s'agit pas de maladie. On peut dessiner une ligne qui va du moins (1) au plus (5). Chacun/e peut tracer cette ligne jusqu'au point où il/elle croit posséder cette habileté, cette attitude. Quelques mois plus tard, chacun/e peut revenir et continuer cette ligne jusqu'au point où il/elle croit qu'il/elle est rendu/e. Il s'agit d'un continuum.

Exemple :

1. ***Elle se présente aux enfants comme une personne authentique***



Il est difficile d'être très précis dans une telle évaluation. Il s'agit plutôt d'indiquer spontanément après une lecture rapide ce que nous percevons à ce moment-là de notre évaluation. Il y a toujours une impression globale à laquelle nous pouvons nous fier. Le temps que nous mettons à en discuter avec des collègues ou un/e superviseur/e est très précieux, car il donne à chacun/e l'occasion de confirmer, d'infirmer, d'objectiver ses impressions premières. Cela permet de s'engager dans des changements plus profonds.

Il est souvent utile, à différents moments d'indiquer ses priorités par une flèche (➪) devant une catégorie qui nous paraît particulièrement importante. Un geste, une habileté peut être souligné avec plus d'insistance. Ces catégories ne sont pas isolées. Quelles que soient les priorités que nous aurons choisies, nous constaterons qu'elles entraînent des changements ailleurs. Les gestes pédagogiques sont tous interdépendants. À nous de choisir l'avenue qui nous convient mieux pour rejoindre le tout. Indiquer des priorités permet d'amener l'intention dans l'action, de faire un choix véritable de ce qui convient le mieux à chacun/e. Il faut se rappeler que nous sommes totalement présents dans chacun de nos gestes.

Pour ceux/celles qui voudraient pousser plus loin l'analyse de ces habiletés, nous conseillons la lecture du document ***IFE, Instrument pour la formation des enseignants,*** qui propose de multiples façons d'atteindre et de réaliser ces habiletés dans la classe.

Cet instrument doit donc être utilisé comme un outil d'apprentissage à la disposition de chacun/e et non comme un outil au service d'une quelconque administration. Nous devons tous apprendre à l'utiliser et à réclamer l'aide des personnes qui nous entourent pour nous permettre de progresser dans les directions que nous aurons nous-mêmes choisies et qui correspondent à nos besoins réels, à la personne que nous sommes. Il convient de garder à l'esprit que tout changement prend sa source dans nos gestes eux-mêmes.

DEUXIÈME PARTIE

INVENTAIRE DES HABILETÉS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

1. ATTITUDES PERSONNELLES

1. ATTITUDES PERSONNELLES

1.1.	1	2	3	4	5
ELLE SE PRÉSENTE AUX ENFANTS COMME UNE PERSONNE AUTHENTIQUE	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est en contact avec ses émotions et ce qu'elle vit à chaque moment (congruence).	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de tenir compte du schème de référence de l'autre (empathie).	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle laisse savoir clairement aux autres ce qu'elle est et ce qu'elle vit (transparence).	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle accepte ce que sont les autres (acceptation positive d'autrui).	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle croit vraiment ce qu'elle dit et est très impliquée dans ce qui se passe.	☐	☐	☐	☐	☐

1.2. **ELLE EST CHALEUREUSE DANS SES CONTACTS AVEC AUTRUI**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable d'être spontanée et disponible.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait exprimer et recevoir des sentiments.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est attentive aux autres et est capable de communiquer son enthousiasme et sa passion.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle reste toujours honnête et claire dans ses relations interpersonnelles.	☐	☐	☐	☐	☐

1.3. ELLE A CONFIANCE EN ELLE-MÊME	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a une sécurité personnelle.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle ne se sent pas menacée par les autres et ne manifeste pas de défensivité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a une image positive d'elle-même et manifeste une grande ouverture aux autres et à l'environnement où elle se trouve.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable d'analyser des difficultés de classe sans les vivre comme des difficultés ou des échecs personnels.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle semble se plaire dans ce qu'elle fait et elle est généralement optimiste.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sourit souvent et semble pleine d'entrain.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle exprime beaucoup de tolérance face à ce qui n'est pas habituel.	☐	☐	☐	☐	☐

1.4. ELLE A UN BON SENS DE L'HUMOUR	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de rire d'elle-même, de rire des autres sans les blesser; elle est capable d'accepter que l'on rit d'elle.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle voit le côté insolite de la réalité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite le cynisme et l'humiliation des autres par le ridicule et l'ironie.	☐	☐	☐	☐	☐

1.5. **ELLE EST CAPABLE DE S'AFFIRMER**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait faire valoir ses opinions et n'abandonne pas à la première difficulté.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de fermeté et de continuité dans ses exigences.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle fait connaître les raisons de ses exigences et elle peut s'engager au besoin dans la confrontation et la négociation.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle prend facilement des initiatives et elle sait prendre des risques sans pour autant être téméraire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait démarrer avec ce qui est à sa disposition, elle n'attend pas que tout lui arrive préparé à l'avance.	☐	☐	☐	☐	☐

1.6.
ELLE EST FIABLE

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

- Elle peut prendre des responsabilités et elle mène ses engagements jusqu'au bout. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable de résoudre des problèmes, i.e. les identifier, trouver des alternatives, dégager des pistes de travail, des principes d'application, trouver des stratégies. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable de prendre du recul par rapport à ce qui se passe et à ce qu'elle fait ; elle est plutôt objective et semble être en recherche. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable de formuler ses propres difficultés et de réclamer de l'aide. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle intègre et utilise l'aide qui lui est apportée. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT AUX ENFANTS

2.1 CONNAISSANCE DES ENFANTS

	1	2	3	4	5
2.1.1 ELLE PREND LES MESURES NÉCESSAIRES POUR OBTENIR LE PLUS D'INFORMATION À PROPOS DE CHAQUE ENFANT	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît chacun des enfants de façon précise ; ses forces, ses faiblesses.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle peut indiquer quelles sont les différences individuelles des enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait observer des aspects précis du comportement ; elle utilise des tests, des relevés, des listes, des questionnaires, des entrevues pour pousser plus loin sa connaissance de chacun.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait dissocier faits, opinions et jugements.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite les jugements rapides à la suite de ses observations.	☐	☐	☐	☐	☐
• Ses diagnostics partent de faits observés et d'une connaissance théorique adéquate.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait tenir compte de ses réactions personnelles et subjectives et ne pas les éliminer.	☐	☐	☐	☐	☐

2.1.2 **ELLE CONNAÎT LE MILIEU SOCIO-CULTUREL DES ENFANTS**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les parents de chaque enfant et elle a exploré le quartier où ils vivent.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les caractéristiques socio-économiques et culturelles du milieu de vie de chacun des enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est au courant des conditions de vie particulières et des difficultés que chaque enfant rencontre dans sa famille et dans son quartier.	☐	☐	☐	☐	☐

2.1.3 **ELLE EST CAPABLE DE COMMUNIQUER AVEC LES DIFFÉRENTS SPÉCIALISTES POUR VENIR EN AIDE À UN ENFANT**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Devant des difficultés de compréhension du comportement d'un enfant, elle sait demander de l'aide à des spécialistes sans leur refiler ses propres responsabilités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les enfants qui sont en traitement spécifique à l'extérieur.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait aussi consulter des ouvrages scientifiques pour trouver de l'aide, au besoin.	☐	☐	☐	☐	☐

2.2 INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

	1	2	3	4	5
2.2.1 DANS SES ACTIVITÉS, ELLE SAIT FAIRE APPEL AUX TALENTS ET AUX HABILETÉS DE CHAQUE ENFANT	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle s'assure que chaque enfant a l'occasion d'exercer ses propres habiletés et d'élargir la gamme de ses potentialités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle fait appel à la mémoire, aux composantes corporelles, émotionnelles et intellectuelles, à la créativité, aux habiletés de planification, de décision, de prévision, d'évaluation.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle rend possible l'utilisation de multiples habiletés de communication, verbales et non verbales.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet qu'à chaque semaine, chaque enfant trouve un temps pour exercer un talent qui lui est particulier.	☐	☐	☐	☐	☐

2.2.2
ELLE EST CAPABLE DE S'ENGAGER DANS UN PROGRAMME SPÉCIFIQUE D'AIDE ADAPTÉ À UN ENFANT

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Compte tenu des informations qu'elle possède, des diagnostics et des observations qu'elle fait, elle est capable de s'engager dans l'élaboration de programmes d'aide et d'interventions spécifiques au bénéfice des enfants concernés. □ □ □ □ □

- Elle est capable d'entrer en relation d'aide avec des enfants qui présentent des difficultés de comportement. □ □ □ □ □

- Elle est capable d'amener un enfant à un plus haut niveau de compréhension de lui-même. □ □ □ □ □

2.2.3
ELLE EST CAPABLE D'ADAPTER SON ENSEIGNEMENT AU NIVEAU DE CHACUN DES ENFANTS

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle est capable de choisir du matériel pédagogique et de construire des expériences d'apprentissage correspondant au niveau de développement de chacun des enfants ou des groupes d'enfants de sa classe. □ □ □ □ □

- Elle est capable de faire travailler des enfants de différents niveaux en même temps. □ □ □ □ □

- Elle permet une multiplicité d'activités simultanées en classe. □ □ □ □ □

- Elle est capable de doser le rythme du travail au niveau et aux capacités des enfants. □ □ □ □ □

- Elle organise son enseignement en offrant des choix dans les activités et en prévoyant plusieurs voies d'accès à une même connaissance. □ □ □ □ □

2.2.4
ELLE EST CAPABLE D'ENRICHIR LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Compte tenu des niveaux différents des enfants, elle sait prévoir des expériences, des applications qui permettent aux enfants plus rapides ou plus avancés d'aller plus loin et d'approfondir leur apprentissage, durant qu'elle aide les enfants qui ont plus de difficultés. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle évite de faire fonctionner tous les enfants de la même façon et à la même vitesse. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle respecte chacun et pousse ceux qui peuvent aller plus loin. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.3 CONSTRUCTION D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

	1	2	3	4	5
2.3.1 ELLE EST CAPABLE D'ÉLABORER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES PERTINENTES	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable, partant d'objectifs formulés, d'élaborer de multiples activités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser plusieurs activités pour rejoindre un même objectif.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait amener les enfants à participer à la construction de ces activités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de produire ou de trouver autour d'elle le matériel nécessaire à la réalisation de l'activité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait définir des procédures simples, claires et adaptées qui rendent possible le déroulement de ce qu'elle a prévu.	☐	☐	☐	☐	☐

2.3.2 **ELLE EST CAPABLE DE DÉCLOISONNER SON ENSEIGNEMENT**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait profiter de toutes les situations pour enseigner et rejoindre ses objectifs.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite de cloisonner chaque matière autour de manuels et de cahiers d'exercices.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait tirer parti de la vie quotidienne, des événements pour rejoindre les intérêts des enfants et leur permettre d'apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de construire sur place une activité à partir de ce qui se produit, sans l'avoir préparée à l'avance.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser tout ce qui se trouve autour d'elle.	☐	☐	☐	☐	☐

2.3.3
ELLE SAIT CRÉER DES ACTIVITÉS QUI RESTENT EN CONTACT AVEC LE RÉEL

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle sait partir de la vie des enfants pour construire des activités pertinentes. Les jeux spontanés des enfants lui servent de prétexte pour aller plus loin. □ □ □ □ □

- Elle sait poser des problèmes qui trouvent des assises dans la vie des enfants. □ □ □ □ □

- Elle sait traduire ses propositions d'enseignement dans des situations concrètes, conduisant à l'exploration, à l'expérimentation, à l'action. □ □ □ □ □

- Elle est capable d'établir un rapport constant entre ce qu'elle enseigne et la réalité. Ce qu'elle enseigne est toujours traduit en pratique. □ □ □ □ □

- Elle évite le verbalisme. □ □ □ □ □

- Elle cherche à rendre écominiques les activités, tant sous l'aspect temporel qu'en ce qui concerne leur chance d'être efficaces. □ □ □ □ □

2.3.4. **ELLE EST CAPABLE DE PROPOSER AUX ENFANTS DE MULTIPLES ACTIVITÉS**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle stimule les enfants en leur proposant de nombreuses activités et en les renouvelant fréquemment.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite de laisser les enfants s'enliser dans la routine.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet que de nombreuses activités se déroulent en même temps.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait agencer les activités de façon à permettre une certaine harmonie dans le déroulement. Elle sait allier tension, détente, centration, effort.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle rend possible autant du travail individuel, que du travail d'équipe ou du travail collectif.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait prendre sa place d'éducatrice dans chacune de ces formes de travail.	☐	☐	☐	☐	☐

2.3.5 1 2 3 4 5

ELLE EST CAPABLE DE PROPOSER DES ACTIVITÉS LIÉES À LA CULTURE DE NOTRE MILIEU OU À LA CULTURE D'AUTRES RÉGIONS ET D'AUTRES PEUPLES ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait intégrer à la vie de la classe ce qui se déroule dans les différents domaines de la vie culturelle, régionale et nationale. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait utiliser ce qui se déroule dans le monde pour sensibiliser les enfants à d'autres cultures et aux conditions de vie de l'humanité. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait intégrer l'information fournie par les médias pour élargir les horizons culturels des enfants. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2.3.6
ELLE EST CAPABLE D'ORGANISER ET DE DIRIGER DES ATELIERS VARIÉS

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle sait mettre sur pied des ateliers diversifiés : expression dramatique, théâtre, peinture, dessin, photographie, coin de lecture, céramique, modelage, collage, écriture, journal, menuiserie, etc. □ □ □ □ □

- Elle est capable de prévoir le matériel nécessaire, le rendre disponible, le ranger. □ □ □ □ □

- Elle sait aussi animer ces ateliers, proposer des consignes claires, formuler des suggestions. □ □ □ □ □

- Elle est capable d'y soutenir le travail des enfants et de comprendre leur cheminement. □ □ □ □ □

- Elle est capable d'encourager les présentations et sait conserver et évaluer les travaux réalisés. □ □ □ □ □

2.4 MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET MOYENS D'ENSEIGNEMENT

	1	2	3	4	5
2.4.1 ELLE EST CAPABLE DE CONSTRUIRE DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ADAPTÉ À SES BESOINS	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait à l'occasion fabriquer le matériel dont elle a besoin.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser diverses techniques d'impression.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait construire des fiches, du matériel audio-visuel, recueillir ce qui peut être utile comme matériel de laboratoire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle n'attend pas de trouver des choses toutes faites.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle met beaucoup de matériel très diversifié à la disposition des enfants : matériel d'art, documents, revues, journaux, livres, instruments de mesure, d'observation, bric à brac, outils, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait recycler du matériel et le mettre au service de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐

2.4.2
ELLE EST CAPABLE D'UTILISER DIFFÉRENTS TYPES DE MOYENS D'ENSEIGNEMENT

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle sait utiliser ces appareils et est capable d'aider les enfants à les utiliser : projecteur, caméra, magnétophone ou magnétoscope, radio, télévision ou film, etc.

□ □ □ □ □

- Elle connaît les sources de documentation et les programmes pertinents et elle les met à son service.

□ □ □ □ □

2.4.3 **ELLE CONNAÎT LES RESSOURCES MATÉRIELLES DISPONIBLES**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les personnes et les organismes qui peuvent la renseigner ou lui fournir du matériel.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser les centres de ressources de l'école et de la commission scolaire ainsi que les conseillers qui y sont attachés.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les catalogues et les magasins de matériel pédagogique.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait faire des réquisitions judicieuses.	☐	☐	☐	☐	☐

2.4.4
ELLE CONNAÎT LES RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle connaît les ressources humaines disponibles à l'école, à la commission scolaire et dans le quartier. □ □ □ □ □

- Elle connaît et sait utiliser les ressources de parents. □ □ □ □ □

- Elle sait accueillir et utiliser les visiteurs. □ □ □ □ □

- Elle évite que les enfants ne soient limités qu'à elle et elle rend possible de multiples contacts avec d'autres personnes. □ □ □ □ □

3. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

3.1 CONCEPTUALISATION

3.1.1 ELLE MANIFESTE BEAUCOUP DE COHÉRENCE DANS SA PÉDAGOGIE	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de définir clairement ses orientations philosophiques et ses politiques d'intervention.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est consciente du type de valeurs qu'elle transmet.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle rattache son enseignement aux politiques générales de l'école et elle participe à l'élaboration de ces dernières.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle garde toujours à l'esprit une vision claire de ses orientations.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait ce qu'elle veut faire et ses comportements sont cohérents.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle choisit ses croyances après mûre réflexion et elles sont appuyées sur son vécu et des informations adéquates.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle réfléchit à son action en y mettant du temps et en utilisant les ressources à sa disposition : collègues, spécialistes, écriture, méditation, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

3.1.2 ELLE EST CAPABLE DE DÉCRIRE ET D'ANALYSER CE QU'ELLE FAIT	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a la capacité de décrire finement ce qu'elle fait.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle formule sa pratique en termes clairs et compréhensibles.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable d'établir des relations, de voir les composantes de son action et de saisir le sens de ce qui se passe.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait se rattacher à divers courants pédagogiques. Au-delà des incidents quotidiens, elle est toujours capable de revenir à la globalité du processus dans lequel elle est engagée.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de synthèse et de continuité.	☐	☐	☐	☐	☐

3.1.3 ELLE EST CAPABLE DE CONCEPTUALISER, D'ÉTABLIR DES RAPPORTS ENTRE SA PRATIQUE ET LA THÉORIE	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de comprendre ce qu'il y a derrière une situation, d'en dégager le sens, de relier les événements et les théories existantes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser des données théoriques pour éclairer son action et la transformer.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait se référer à des ouvrages pertinents.	☐	☐	☐	☐	☐

3.1.4 **ELLE EST CAPABLE D'ACCEPTER LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES: DE TOLÉRER L'AMBIGUÏTÉ ET DE COMPOSER AVEC LES PARADOXES**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait percevoir ses propres contradictions et elle ne cherche pas à les cacher par des gadgets à la mode.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite d'être bousculée par n'importe quelle idée et elle sait attendre que les solutions naissent en elle, sans pour autant demeurer dans l'immobilité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de demeurer sans réponse durant une période de temps assez longue.	☐	☐	☐	☐	☐

3.2 DÉFINITION D'OBJECTIFS

	1	2	3	4	5
3.2.1 ELLE EST CAPABLE DE DÉCRIRE CE QU'ELLE FAIT ET D'EXPLIQUER POURQUOI ELLE LE FAIT	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a une vision globale de sa classe, elle sait où elle va et comment elle s'y prend.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît ses stratégies et les relie à ses intentions.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait planifier à long terme et à court terme.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle maîtrise une technique de planification qu'elle garde souple.	☐	☐	☐	☐	☐

3.2.2
ELLE EST CAPABLE DE DÉFINIR DES OBJECTIFS CLAIRS ET PRÉCIS

	1	2	3	4	5
• Elle sait formuler des objectifs en termes clairs et précis.	☐	☐	☐	☐	☐
• Ses objectifs touchent le contenu académique mais aussi les différents aspects du développement des enfants et du groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de traduire ses objectifs en activités pertinentes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Tout en ayant ses objectifs clairs en tête, elle demeure flexible au niveau des moyens.	☐	☐	☐	☐	☐

3.2.3
ELLE EST CAPABLE D'AMENER LES ENFANTS À SE FIXER DES OBJECTIFS

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable d'expliquer ses objectifs aux enfants, de les faire participer à leur définition et de les aider à ce que ses propres objectifs deviennent aussi les leurs. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle les aide à se définir leurs propres objectifs et à diriger leur propre développement dans un sens qui leur convient. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle amène les enfants à faire des choix, à les formuler en termes positifs. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.3 ÉVALUATION

3.3.1 **ELLE SAIT ÉVALUER L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable d'utiliser des moyens variés pour évaluer l'atteinte de ses objectifs et le développement des enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle conçoit l'évaluation comme un processus continu et intégré (non terminal).	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de tenir à jour un dossier cumulatif pour chaque enfant.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est aussi capable d'analyser et d'évaluer les productions des enfants qu'elle recueille régulièrement dans tous les domaines.	☐	☐	☐	☐	☐

3.3.2 **ELLE AMÈNE LES ENFANTS À FAIRE LEUR PROPRE ÉVALUATION**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle encourage les enfants à s'auto-évaluer et elle leur donne du temps et de l'aide pour y arriver.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle considère l'évaluation comme une habileté mentale et elle aide les enfants à perfectionner cette habileté. Elle permet que le groupe-classe participe à l'évaluation du fonctionnement de la collectivité.	☐	☐	☐	☐	☐

3.3.3

ELLE EST CAPABLE DE TRANSMETTRE AUX PARENTS LES RÉSULTATS DE SON ÉVALUATION

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle est capable de s'exprimer en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et d'habitudes que les enfants ont acquises. □ □ □ □ □

- Elle échange avec les parents à partir de ses objectifs et des résultats obtenus. □ □ □ □ □

- Elle est claire dans ses communications avec les parents et elle sait leur poser des questions appropriées et les amener à agir dans la même direction qu'elle. □ □ □ □ □

- Elle tient compte des parents dans ses propres orientations. □ □ □ □ □

3.3.4 **ELLE ÉVITE LES ÉCUEILS LIÉS À L'ÉVALUATION**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle fait en sorte que l'évaluation ne conduise pas l'enfant à se dévaluer et à perdre confiance en lui.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle cherche à ajuster ses exigences à chacun et à toujours laisser voir une porte de sortie ou une avenue de solution. Ses évaluations s'accompagnent de suggestions, de moyens pour améliorer.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait faire des rétroactions à un enfant.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait situer ses évaluations dans le temps et attendre.	☐	☐	☐	☐	☐

3.3.5

ELLE EST CAPABLE DE FAIRE SA PROPRE ÉVALUATION COMME ENSEIGNANTE

	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle se pose sans cesse des questions sur son propre enseignement, elle en évalue l'efficacité et la qualité, et effectue les modifications nécessaires.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle cherche de l'aide et discute avec ses collègues.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle lit beaucoup et cherche à appliquer ce qu'elle apprend.	☐	☐	☐	☐	☐

4. INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

4.1 GESTION DÉMOCRATIQUE

	1	2	3	4	5
4.1.1 ELLE EST CAPABLE D'ANIMER ET DE FAVORISER LA PARTICIPATION DES ENFANTS	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle prend les mesures pour que les enfants participent à tous les aspects de la vie de la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle les amène à définir l'organisation de la classe, à participer à la programmation.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle crée des conditions de travail qui conduisent à une plus grande autonomie des enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle leur permet de faire des choix réels et importants concernant : les thématiques, les tâches, l'emploi du temps, la durée du travail, les façons de procéder, les partenaires, l'évaluation, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle les supporte dans leur progression et ne perd pas patience malgré les difficultés, les interruptions, les erreurs.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle s'assure que la gestion de la classe est assumée par la collectivité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle conserve toujours une vision à long terme dans ses interventions.	☐	☐	☐	☐	☐

4.1.2 **ELLE EST CAPABLE D'ASSURER LES CONDITIONS NÉCESSAIRES À L'ÉTABLISSEMENT D'UNE VIE DÉMOCRATIQUE ET COOPÉRATIVE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle amène les enfants à coopérer pour résoudre les problèmes qui se posent à la collectivité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle les entraîne à travailler en équipe et à collaborer.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite la compétition inutile.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet à chacun d'exercer son leadership et de prendre des responsabilités d'animation ou de présentation.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle voit à ce que chacun participe, trouve sa place et elle s'assure que les valeurs propres à la démocratie et à la liberté des personnes en société sont assurées.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle s'assure que les droits de la personne et les droits des enfants sont respectés dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐

4.1.3	1	2	3	4	5
ELLE EST CAPABLE D'ORGANISER L'HORAIRE DE FAÇON SOUPLE	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait organiser les activités dans le temps de façon flexible.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet aux enfants de participer à l'organisation du temps.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle cherche à tirer le maximum d'efficacité du temps à sa disposition sans devenir obsédée.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet des temps de travail individuel, des temps de travail collectif.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle assure aussi que des temps libres et des moments soient consacrés à la détente et au simple plaisir de vivre ensemble.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet à chaque enfant de se trouver un rythme personnel.	☐	☐	☐	☐	☐

4.1.4 **ELLE EST CAPABLE D'AMÉNAGER L'ESPACE DE FAÇON SOUPLE ET FONCTIONNELLE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• L'organisation spatiale se transforme en fonction des activités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle assure dans la classe autant de coins ou d'aires de travail que la fonctionnalité l'exige.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a le souci du détail et voit à ce que les enfants participent à la décoration du local, à la qualité des présentations, des travaux. Avec elle, les enfants prennent la responsabilité de l'ordre et de la propreté.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle voit à l'aménagement de lieux d'isolement, de lieux pour le travail d'équipe, de lieux de rassemblement.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait utiliser d'autres espaces disponibles dans l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle a prévu des endroits de rangement, d'affichage, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

4.1.5
ELLE EST CAPABLE D'ACCEPTER ET D'UTILISER L'IMPRÉVISIBLE

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Malgré tout ce qui a été prévu et organisé, elle est capable de changer rapidement d'idée, de tirer parti d'événements fortuits. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable de garder un contact étroit avec la globalité de ce qui se déroule devant elle. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle peut prendre du recul et se décentrer d'elle-même et de ce qu'elle a préparé. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est sans cesse en éveil et voit tout ce qui pourrait être utilisé. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.1.6
ELLE EST CAPABLE D'ASSUMER SON RÔLE D'ADULTE DANS UN GROUPE D'ENFANTS

	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite de prendre toute la place et elle ne se laisse pas aller à une non-intervention systématique ou laisser-faire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle contribue au contenu du travail, elle apporte des idées neuves et stimulantes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle intervient pour clarifier, questionner, suggérer.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle propose des expériences nouvelles.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle amorce des discussions, provoque, suscite et maintient l'intérêt. Ses directives sont claires, arrivent au bon moment et sont facilitantes pour les enfants à qui elle laisse beaucoup d'initiative. Les enfants savent toujours clairement ce qu'elle veut et ce qu'ils peuvent faire. Les zones de réalité sont bien délimitées.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle assume son autorité tout en laissant beaucoup de place aux enfants; elle permet une répartition du pouvoir.	☐	☐	☐	☐	☐

4.1.7 **ELLE EST CAPABLE DE COMPRENDRE LA NATURE DES PROCESSUS DE GROUPE QUI SE DÉROULENT DEVANT ELLE**	1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
• Elle est capable de saisir le sens des interactions et des phénomènes de groupe qui se produisent.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
• Elle sait les refléter aux enfants et les aider à en tenir compte.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
• Elle retourne aux enfants leurs propres responsabilités.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.2 CLIMAT FAVORABLE À L'APPRENTISSAGE

4.2.1	1	2	3	4	5
ELLE SAIT CRÉER UN CLIMAT FAVORABLE À L'APPRENTISSAGE FONDÉ SUR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES HARMONIEUSES	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est soucieuse de la qualité des rapports interpersonnels qui existent dans sa classe.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle voit à augmenter la qualité du contact entre elle et les enfants et entre les enfants eux-mêmes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle amène les enfants à se respecter et à se traiter avec dignité.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle les entraîne à s'écouter et à apporter leurs idées.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle leur fait percevoir les différences qu'ils ont entre eux et elle les amène à valoriser ces différences. Sa classe est un endroit vivant et agréable à vivre où chacun à le souci de l'autre.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait confronter tout en maintenant un rapport chaleureux.	☐	☐	☐	☐	☐

4.2.2 **ELLE EST CAPABLE DE SOUTENIR LA MOTIVATION DE CHAQUE ENFANT**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle insiste sur la motivation interne.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle utilise judicieusement les renforcements positifs et évite les négatifs.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait mettre en évidence les réussites des enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle valorise le travail et la qualité de ce qui est produit. Elle assure la présentation des travaux et évite les critiques blessantes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle encourage et soutient les efforts, propose des défis adaptés à chacun.	☐	☐	☐	☐	☐

4.2.3
ELLE ASSURE UN ÉQUILIBRE CONSTANT ENTRE LES DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA VIE DE LA CLASSE

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle accorde autant d'importance à ses préoccupations pédagogiques (programme) qu'aux intérêts des enfants. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle garde un équilibre constant entre la centration sur la tâche et la centration sur la personne. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle assure aussi un équilibre entre la liberté et la sécurité (physique et psychologique). ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle tient compte à la fois de la collectivité, de chaque enfant et d'elle-même. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.2.4
ELLE EST CAPABLE D'ASSURER UNE DISCIPLINE SOUPLE

1 2 3 4 5

- Sa discipline est adaptée à ce qui se passe et elle vise un meilleur fonctionnement de la classe. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Elle amène les enfants à établir des règles de vie et des procédures minimales. Elle s'assure du respect constant de ces règles. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Elle est capable d'expliquer aux enfants les raisons de ses exigences et d'en discuter. Elle est ouverte à des transformations pertinentes. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Elle est toujours équitable dans ses transactions avec les enfants et évite toute forme de chantage. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Elle négocie avec les enfants pour faire respecter ses intérêts et ses besoins propres, personnels et professionnels tout en maintenant sa centration sur les enfants. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Sa discipline est centrée sur la tâche et sa réalisation plus que sur des habitudes ou marottes. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- Elle sait distinguer ce qu'elle réclame pour elle et ses besoins propres et ce qui est dans l'intérêt de la tâche ou des enfants. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.2.5 1 2 3 4 5

ELLE EST CAPABLE D'APPORTER DU SUPPORT AU GROUPE ET À CHACUN DES ENFANTS DANS LEUR ÉVOLUTION

- Elle est toujours en contact avec ce qui se déroule en classe et elle sait en lire la signification. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait le refléter aux enfants et clarifier les situations complexes qui se vivent. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait intervenir au bon moment, réduire ou canalyser les tensions existantes. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle sait percevoir les indices d'énergie, de blocage, de tension, de fatigue, d'intérêt, de satisfaction, etc. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est capable d'apporter du support à des enfants qui ont de la difficulté à s'intégrer, à se faire accepter ou à accepter les autres, à exprimer leurs émotions ou leurs idées. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle intervient dans le sens du développement de chacun plutôt que dans le sens de la conformité. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.3 DÉVELOPPEMENT COGNITIF

	1	2	3	4	5
4.3.1 ELLE EST CAPABLE DE SUSCITER CHEZ LES ENFANTS UN HAUT NIVEAU DE PENSÉE	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable d'encourager les enfants à penser par eux-mêmes.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle leur pose des problèmes, leur permet de réfléchir par eux-mêmes et leur donne le temps de le faire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite d'interférer par des réponses toutes faites et trop rapides.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle élargit, élève et multiplie les habiletés intellectuelles utilisées par les enfants.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait présenter ses leçons de façon stimulante, piquant la curiosité des enfants et leur offrant des moyens de s'approprier la situation et d'y travailler par eux-mêmes.	☐	☐	☐	☐	☐

4.3.2
ELLE SAIT UTILISER DES QUESTIONS QUI ÉLÈVENT LE NIVEAU DE PENSÉE

1 2 3 4 5

- Elle évite que ses questions ne se limitent à la mémoire et à la compréhension. □ □ □ □ □
- Elle fait appel autant à la pensée convergente qu'à la pensée divergente et évaluatrice. □ □ □ □ □
- Elle permet aux enfants de passer de la simple perception à l'analyse, à la synthèse. □ □ □ □ □
- Elle les amène à établir des relations, des généralisations. Par des questions diversifiées, elle encourage la production d'idées. □ □ □ □ □
- Elle sait manier différentes techniques de pensée créatrice : remue-méninges, associations, analogies, réseaux de signification, etc. □ □ □ □ □

4.3.3 **ELLE ENCOURAGE LA PENSEE INTUITIVE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle accorde de l'importance aux composantes sensorielles et émotionnelles de la pensée.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle utilise l'imagerie, l'intuition.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle évite de limiter l'activité de classe aux simples exercices formels, logiques,verbaux.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle utilise le domaine de l'expression pour amener les enfants à développer d'autres habiletés.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle permet aux enfants d'explorer de multiples matériaux leur permettant ainsi de se familiariser avec d'autres langages : mouvement, son, musique, dessin, peinture, collage, écriture, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

4.3.4
ELLE SAIT LIRE ET REFLÉTER AUX ENFANTS LES COMPOSANTES DE LEUR ACTION QUI CONCERNENT LEUR PROPRE PROCESSUS DE PENSÉE

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

- Elle est capable de refléter aux enfants leurs attitudes, leurs sentiments et leurs idées. □ □ □ □ □

- Elle les aide à les formuler. □ □ □ □ □

- Elle est attentive aux différentes étapes du processus d'apprentissage et elle est capable de les identifier et de les faire voir aux enfants. □ □ □ □ □

- Elle insiste sur le processus d'apprentissage autant que sur le produit qui en découle. Son attention touche autant les processus individuels que ceux du groupe. □ □ □ □ □

4.3.5
ELLE SAIT « LIRE » LES ASPECTS CONCEPTUELS IMPLIQUÉS DANS LES SITUATIONS

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

- Elle est toujours consciente des concepts qui sont en jeu dans une situation et par ses interventions, elle aide les enfants à dégager ces concepts. Même dans les situations spontanées, elle est capable de percevoir les aspects conceptuels.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. MAÎTRISES PARTICULIÈRES

5.1 LANGAGE

5.1.1 **ELLE MAÎTRISE LA LANGUE ORALE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle parle correctement et clairement. Sa prononciation est bonne, son vocabulaire riche et précis. Sa voix porte et ses intonations sont justes. Ses structures de phrases sont correctes.	☐	☐	☐	☐	☐

5.1.2 **ELLE MAÎTRISE LA LANGUE ÉCRITE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle écrit correctement et sans fautes. Elle fait la preuve d'une maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle démontre que l'écriture est un outil qu'elle a apprivoisé et qu'elle sait utiliser.	☐	☐	☐	☐	☐

5.1.3 **EN CLASSE, ELLE EST CAPABLE DE FORMULER DES CONSIGNES CLAIRES ET PRÉCISES**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Les enfants comprennent bien ce qu'elle leur dit.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est précise, claire et utilise un vocabulaire à leur portée.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle sait élever leur niveau de langage, enrichir leur vocabulaire.	☐	☐	☐	☐	☐

5.1.4 **ELLE MANIFESTE UN INTÉRÊT POUR LA LANGUE PARLÉE ET ÉCRITE**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle se plaît à lire et à écrire. Tout ce qui touche la langue, la littérature, la concerne et l'intéresse.	☐	☐	☐	☐	☐

5.2 MAÎTRISE DES CONTENUS ACADÉMIQUES

5.2.1
ELLE MAÎTRISE LES MATIÈRES DE BASE

1 2 3 4 5
□ □ □ □ □

- Elle a une connaissance bien intégrée des matières qui sont enseignées à l'élémentaire: français, mathématiques, sciences naturelles, sciences humaines et arts, etc. Dans l'enseignement et l'exploitation de ces matières, elle peut réagir spontanément.

□ □ □ □ □

5.2.2 **ELLE CONNAÎT LES PROGRAMMES DU DEGRÉ**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle maîtrise le contenu des différents programmes qu'elle doit enseigner.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les sources de documentation ; elle les a lues et elle sait les garder en tête.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle colle son enseignement à ces programmes et s'assure qu'elle les respecte.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est capable de ne pas limiter son activité pédagogique en donnant comme prétexte l'ampleur des programmes.	☐	☐	☐	☐	☐

5.2.3
ELLE MAÎTRISE CERTAINES TECHNIQUES

1 2 3 4 5
□ □ □ □ □

- Elle a acquis une certaine maîtrise dans certains domaines d'expression : chant, musique, photo, modelage, dessin, théâtre, expression dramatique, danse, etc.

□ □ □ □ □

6. AUTRES ASPECTS PROFESSIONNELS

6.1 ASPECTS PROFESSIONNELS

6.1 ELLE PARTICIPE AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA VIE DE L'ÉCOLE	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle s'intéresse aux différents aspects de la vie de l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle discute avec les autres enseignantes et la direction.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle participe aux réunions d'école et apporte sa collaboration aux différents comités.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle apporte ses idées et son travail.	☐	☐	☐	☐	☐

6.2. ELLE CONNAÎT LA STRUCTURE SCOLAIRE	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les règles de gestion de l'école et de sa commission scolaire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle est au courant de ses droits et devoirs.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle connaît les services qui sont à sa disposition. La loi scolaire ne lui est pas inconnue.	☐	☐	☐	☐	☐

6.3 **ELLE EST SENSIBLE AUX BESOINS COMMUNAUTAIRES**	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle perçoit les aspects communautaires qui accompagnent la vie scolaire.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle participe autant aux loisirs et à la vie sociale de l'école qu'à l'organisation communautaire du quartier.	☐	☐	☐	☐	☐
• Elle considère l'école comme un endroit de conscientisation et de ressources pour le quartier.	☐	☐	☐	☐	☐

RÉFÉRENCES

ALLEN, D.I., « The Professional Development Program at Simon Fraser University. Integration of Theory and Practice », Presentation at a Conference of the Canadian Teacher's Federation at Montebello, Québec, 29 janvier - 1er février 1974, 7 p.

ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A., *Theory into Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1975.

EISNER, Elliott W., *The Educational Imagination*, MacMillan Publishing Co. Inc., N.Y., 1979, 293 p.

ELLIOTT, John, *Developing Hypotheses about Classrooms from Teacher's Practical Constructs*, North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, septembre 1976, 52 p.

HULL, Bill, *Teacher's Seminars on Children's Thinking*, A Progress Report, North Dakota Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, avril 1978, 56 p.

LAFERRIÈRE, T. et PARÉ, A., Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, l'étude de l'éducation : le Canada 1982, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Neuvième annuaire, 1982, pp. 83-93.

PARÉ André, L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement, *Progrection*, Vol. 10, N° 4, déc. 83, pp. 175-192.

PARÉ, André, «Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur», *Progrection* février-avril 1980, pp. 49-56.

PARÉ, André, «Individualiser le perfectionnement», *École coopérative*, N° 36, 1977, pp. 4-18.

PARÉ, André, «Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire», *Pédagogie ouverte*, Vol. V, N°s 3-4, février-avril 1980, pp. 10-41.

PARÉ, André, DUMAS, Jules, *Instrument pour la formation d'enseignants*, Adaptation française de Carpenter J.O., *Teacher Preparation Instrument : Les cahiers de la formation pratique N° 5*, Document interne, département de psychopédagogie, Université Laval, 1981, 59 p.

PARÉ, André, LAFERRIÈRE, Thérèse, DUMAS, Jules, GERVAIS, Fernand, *Projet d'intégration de la formation 1981-1982*, Document interne, Département de psychopédagogie, Université Laval, Août 1981.

L'inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire est un texte simple, facile, qui permet de mieux cerner différentes dimensions du geste d'enseigner. Il est susceptible d'aiguiser la conscience, affiner l'observation et de permettre des transformations qui soient au service de l'enseignant/e. Ce texte s'adresse aux enseignants/es et à toutes les personnes qui cherchent à les aider dans leur travail, conseiller/ères pédagogiques, directeurs/trices d'école, superviseurs/es pédagogiques. Cet inventaire est davantage un instrument d'intervention quotidienne qu'un instrument de recherche.

André Paré et Thérèse Laferrière sont tous deux professeurs au département de psychopédagogie de l'Université Laval. Ils s'intéressent depuis plusieurs années à la formation pratique et c'est sur le terrain, dans les classes du primaire, qu'ils ont créé cet instrument de travail.

ISBN: 2-920622-94-3